

PROCESSI INCLUSIVI: LA RISORSA COMPAGNI

Simona Gatto*

Abstract

This article examines the positive role that the companions can have for the students with disabilities. If the class creates an accepting, empathetic, serene, collaborative climate between teachers and pupils and between able bodied pupils and the disabled companion, the inclusive process takes a great advantage. It says that the positive, accepting, cooperative climate should not be taken for granted as a result of good feelings, but it is the fruit of the organizational planning-school curriculum. Finally it gives an account of how the positive, climate the cooperative activities, the guardians cares are decisive both for the disabled child and for the able-bodied companions. The assertive and prosocial attitude is essential to this purpose.

È considerazione comune di tutte le proposte organizzativo-didattiche riguardanti l'integrazione degli allievi con bisogni educativi speciali effettuate da studiosi come Cottini¹, Canevaro², Ianes³, Macchia⁴, Staimback W. e Staimback S.⁵ nell'ultimo ventennio, che i compagni possano costituire un elemento essenziale di crescita e di sviluppo educativo. In letteratura specializzata cioè, si riconosce che la risorsa compagni può essere condizione primaria per i processi inclusivi, in grado di essere supporto e sostegno sia a scuola che nei contesti extrascolastici.

Ci piace ricordare, a tal proposito, che già a fine '800, Augusto Romagnoli, padre della tiflopedagogia italiana, sosteneva che un compaghetto, di qualche anno maggiore, fosse stato il suo secondo educatore dopo il padre. Certo oggi non ci si può limitare a constatare che qua e là ci sono "bravi compagni" ma il loro contributo va individuato come

* Simona Gatto è Dottore di ricerca in Pedagogia Speciale e Didattica per la formazione di studiosi di alta qualifica nel settore della prevenzione e nella terapia psicopedagogica dell'handicap. Si occupa di ricerca nel settore dell'integrazione di soggetti con bisogni educativi speciali presso l'Università degli Studi di Messina.

¹ L. COTTINI, *Integrare a scuola allievi con bisogni speciali: la risorsa compagni*, in "Pedagogia Più Didattica" n. 1, 2008, pp. 97-103; dello stesso si vedano anche: *L'integrazione scolastica del bambino autistico*, Carocci, Roma 2002; *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2004 e, in collaborazione con L. ROSATI, *Per una didattica speciale di qualità*, Morlacchi, Perugia 2008.

² A. CANEVARO - D. IANES, *Integrazione come risorsa*, in G. CERINI e M. MIGNOSI (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli 2006.

³ IANES D., *Didattica speciale per l'integrazione*, Erickson, Trento 2001.

⁴ D. IANES - V. MACCHIA, *La didattica per i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento 2008, pag. 137.

⁵ W. STAIMBACK - S. STAIMBACK, *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento 1993.

sistematico e decisivo. È essenziale, ovviamente, non pensare che la risorsa compagni si attivi, per così dire, naturalmente dandola per scontata e ovvia. Nulla di più sbagliato; per ottenere risultati efficaci occorre mettere in atto procedure ed azioni appropriate.

È del tutto evidente che la semplice presenza in classe di un bambino disabile non determina di per sé reazioni di disponibilità ed amicizia, né sono sufficienti ad attivare solidarietà, aiuto, sostegno, gli appelli ai buoni sentimenti e il richiamo a principi morali o religiosi. La risorsa compagni può essere attivata utilmente con un insieme di iniziative organizzate che attivino un'atmosfera e un clima sereno, solidaristico e inclusivo all'interno della classe, dove possano svilupparsi attività, atteggiamenti, prassi basate sull'accettazione, sulla considerazione positiva, sulla solidarietà nei confronti degli altri. Questo è molto importante, perché tali atteggiamenti non sono essenziali solo in presenza di compagni con bisogni educativi speciali, ma servono come clima e contesto per tutte le situazioni scolastiche.

Tra le procedure didattiche che possono risultare utili per attivare e sviluppare la risorsa compagni, Lucio Cottini (2008), il cui schema espositivo seguiremo, indica i seguenti elementi:

- promuovere un clima inclusivo nella classe;
- favorire la conoscenza del deficit per avvicinare i compagni all'allievo in situazione di disabilità;
- prevedere un approccio metodologico attento al potenziamento delle abilità assertive e prosociali;
- pianificare l'utilizzo delle strategie di tutoring e apprendimento cooperativo.

Cottini, con queste indicazioni, riafferma un principio ormai ineludibile, cioè che nella scuola dell'inclusione nulla può essere lasciato al caso e all'improvvisazione, ma occorre avere chiarezza di intenti, impegno, capacità progettuali, organizzative, professionali. In un contesto di processualità inclusiva, come quello indicato, l'alunno disabile può essere risorsa. Nell'intrecciarsi della relazione tra soggetto disabile e compagni può e deve svilupparsi un processo di arricchimento dove la sofferenza umana, il valore della salute, la solidarietà, la vita, l'educazione, possono migliorare la qualità di ciascuno. L'utilizzo sistematico di gruppi di apprendimento cooperativo e di alunni tutor possono per esempio essere pilastri dei processi inclusivi.

Gli alunni che lavorano con il ragazzo disabile migliorano grandemente dal punto di vista della loro competenza meta cognitiva; come sostengono Canevaro e Ianes «nel mediare cognitivamente i contenuti, le informazioni, le azioni con il compagno disabile si impegnano a mettere nella mente di un altro a graduare le proposte sulla base della possibilità a fornire gli aiuti realmente necessari e sufficienti. Gli alunni imparano direttamente ad incoraggiare, a gratificare, a motivare. Riflettono sul fatto che per il "loro compagno speciale" l'apprendimento è difficile ma che anche lui potrà imparare qualcosa di significativo sui vari contenuti

disciplinari. Potranno rielaborare i libri in modo creativo, arricchendo, schematizzando, semplificando, adattando le informazioni, diventano mediatori didattici più efficaci di molti docenti abituati a lavorare solo con studenti “bravi”. Costruire le proprie competenze assieme ad alunni di cui alcuni in difficoltà, cooperare e fare il tutor sviluppa competenze di pensiero, di ordine superiore, non accessibili in uno studio esclusivamente individuale. La mediazione didattica, ribadiscono ancora Canevaro e Ianes, diventa pensiero didattico attivo quotidianamente tra pari, generato dalla necessità di produrre apprendimenti anche insieme a chi possiede minori risorse cognitive. Molti genitori saranno ben contenti di sapere che i loro figli “bravi” diventano metacognitivamente ancora più bravi nell’apprendere insieme al compagno disabile, formandosi così una testa ben fatta e non solo una testa ben piena di nozioni. Questi alunni con la testa “ben fatta” sono in grado domani di pensare meglio i contesti collaborativi, di spiegarsi meglio di insegnare meglio, di risolvere meglio i problemi»⁶.

In definitiva si tratta di rilevare che la risorsa compagni non lo è solo con riferimento all’allievo disabile, ma a tutta la classe. Come abbiamo scritto sopra, la creazione di un clima scolastico inclusivo non deve essere data come scontata ma va favorita con specifiche iniziative da parte degli insegnanti, della scuola, dei genitori. Per esempio, se si sviluppano tra gli allievi situazioni competitive o individualistiche quando non si attiva un reale spirito di gruppo, quando manca spirito di accettazione incondizionata dei compagni e lo spirito di aiuto e amicizia, è impossibile pensare ad una reale collaborazione tra compagni e alla creazione di un clima inclusivo. Questo è confermato dagli studiosi e dagli insegnanti.

Sicuramente l’accettazione, l’amicizia, il sostegno reciproco, non possono essere presentati come espressione costante, rigida, uguale in tutti gli alunni. Si tratta di pensare alle tante variabili, personali che rendono molto fluide e dinamiche le situazioni nei vari contesti. L’esperienza, tuttavia, ha dimostrato e dimostra che azioni opportunamente pensate, organizzate e realizzate dalla scuola, dagli insegnanti e dai genitori, possono facilitare lo sviluppo all’interno della classe di un clima collaborativo e inclusivo. A tal proposito Cottini indica le seguenti azioni per l’attivazione della risorsa compagni:

- abbassare i livelli di competitività;
- stimolare il senso di appartenenza al gruppo;
- creare delle occasioni di vicinanza e lavoro comune;
- lavorare direttamente sulle competenze prosociali e sulle valorizzazioni positive degli altri.

Per esempio non sono favorevoli al clima inclusivo e collaborativo tutte quelle iniziative e prassi didattiche che tendono a creare un clima competitivo. Premiare il disegno più bello, oppure l’allievo che ha finito prima un determinato compito, complimentarsi con l’allievo più ordinato sono iniziative che, magari volendo in buona fede sviluppare lo spirito di

⁶ A. CANEVARO - D. IANES, *Op. cit.*, p. 316.

emulazione da parte compagni, non fanno altro che creare barriere tra gli uni e gli altri, sviluppando in molti casi insuccesso, avvilitamento, implosione, depressione.

Tutt'altra cosa sono, per esempio, le occasioni in cui è possibile coinvolgere e far partecipare tutti i componenti della classe sia per occasioni informali che formalizzate. Per esempio, favorire la realizzazione di compiti e esercizi comuni, valorizzare i successivi nei compiti scolastici ottenuti con attività cooperative, realizzare compiti i cui risultati siano figli di attività collaborative, sono elementi che indubbiamente possono sviluppare un clima di reciproca comprensione e accettazione e spesso anche di amicizia. Attività anche meno formali: festeggiare un compleanno, un successo sportivo, la realizzazione di un qualche "prodotto" scolastico, può essere il volano per attivare simpatia, fiducia, soddisfazione, felicità vicinanza tra compagni, sviluppando il senso di appartenenza e di identità tra allievi.

Quindi favorire le esperienze di apprendimento cooperativo e di tutoring è essenziale non solo per le attività strettamente scolastiche, ma anche in una prospettiva di coinvolgimento della vita extrascolastica. Si possono organizzare gruppi di compagni che si incontrano nelle ore pomeridiane per attività di gioco e di studio. Si può favorire la loro partecipazione ad associazioni territoriali, si può favorire un clima inclusivo anche nella famiglia dei compagni che, per esempio, nel pomeriggio ospitano uno o più allievi.

Non vi è dubbio che una dimensione scolastica opportunamente pensata e realizzata è il cardine, come abbiamo detto, di un'attività positiva e inclusiva. Insegnanti ed operatori scolastici⁷, disponibili, accettanti, affettuosi, allegri, empatici, competenti nello sviluppo di atteggiamenti prosociali possono essere la *condicio sine qua non* per sviluppare un clima scolastico inclusivo, accettante, comprensivo, valorizzante dove si può sviluppare il senso di appartenenza di interdipendenza positiva che a sua volta può favorire lo svilupparsi di un'adeguata base socioaffettiva comunicativa e relazionale. La letteratura scientifica dà conferma di quanto affermato; in particolare le indicazioni e gli studi di Cottini⁸. Macchia⁹, Ianes¹⁰, etc..

Tutti coloro che si occupano di processi inclusivi scolastici dovrebbero imparare a comprendere immediatamente, entrando in una classe se vi è un clima inclusivo e la valorizzazione della risorsa compagni. Il modo non rigido in cui sono distribuiti i banchi, la possibilità o meno di movimento degli allievi, il modo positivo e non competitivo di organizzare dell'insegnante, il modo di parlarsi tra docente e scolari e tra scolari etc; sono indicatori che fanno notare immediatamente le differenze tra la rigidità di casi dove, per esempio, si chiede silenzio si invita a fare presto si promettono premi o note ai genitori.

⁷ Cfr. C. SCATAGLINI, *Fare sostegno nelle scuole superiori*, Erickson, Gardolo 2008.

⁸ L. COTTINI, *op.cit.* p. 98.

⁹ V. MACCHIA, *op.cit.* p. 138.

¹⁰ D. IANES, *op.cit.*, p. 337.

Conoscere il deficit del compagno per ridurre le distanze

Una delle preoccupazioni maggiori degli insegnanti e delle scuole in cui vi sono bambini o adolescenti con deficit è quella di evitare prima di ogni cosa che la particolare condizione finisca con l'essere all'origine di una connotazione ed enfattizzazione di carenza; invece la presenza della problematicità legata al deficit può e deve essere all'origine di processi di avvicinamento, accoglienza, di comprensione del concetto di diversità come valore. Questo è fondamentale perché troppo spesso ragazzi e persone educati e cresciuti con il costrutto della normalità non riescono a comprendere come la diversità sia costituita dal nostro vivere quotidiano e quindi occorre essere educati alla sua comprensione e a convivere con essa. Avere la differenza come elemento costitutivo del nostro vivere quotidiano è essenziale per un'educazione volta al rispetto, all'accoglienza, alla convivenza sociale.

Questo vale anche per la presenza del deficit. Se esso viene assunto solo come dato di fatto senza ulteriori azioni di approfondimento non si fa altro che mantenere pregiudizi, incertezze, paure e, in ultima analisi, separatezza. Occorre invece far conoscere il deficit e le sue conseguenze sulla vita delle persone e della comunità per far scoprire a tutti che la diversità non solo non è negativa di per sé, ma va assunta come elemento di dignità e originalità della persona. Ancora una volta va detto che questo traguardo non si raggiunge con gesti di buona volontà, o con le semplici esortazioni.

L'esperienza di tanti anni di processi inclusivi ha insegnato che solo la conoscenza del deficit e della persona con deficit può facilitare risposte adeguate e ottimali ai bisogni specifici degli allievi. Si potrebbe dire che occorre conoscere per comprendere. Ancora una volta viene in mente Augusto Romagnoli che nei primi anni del novecento sosteneva che i problemi dei ciechi nascevano soprattutto dal fatto che non li si conoscesse: quindi conoscenza, scambio, approfondimenti possono e devono essere il risultato di azioni positive organicamente elaborate per cui occorre pensare per esempio alla visita in classe di disabili più grandi che possono concretamente far vedere come il deficit non costituisca un limite insuperabile, si possono fare incontrare i genitori degli studenti disabili, ma anche vari specialisti, docenti specializzati, amici, magari un sacerdote dell'oratorio che conosce il ragazzo con deficit. Anche la visione di filmati, di documentari, la lettura di articoli sulla disabilità, possono essere elementi essenziali di conoscenze utili a dar conto della realtà del deficit e della disabilità, la realizzazione di ricerche sulle specifiche disabilità e su personaggi noti con disabilità e l'approfondimento sugli ausili e sulle tecnologie che riducono la disabilità, sono ulteriori elementi del complesso di iniziative che possono permettere agli allievi di avvicinarsi il più possibile al modo di essere e di sentire del ragazzo con disabilità.

Vale la pena di esporre un caso di organizzazione, come quella che descriveremo, riferita a un'esperienza significativa sviluppata presso una

scuola media di primo grado della città di Messina in presenza di un ragazzo cieco totale che convenzionalmente chiameremo Salvatore.

La scuola ha organizzato l'accoglienza in collaborazione con l'Unione Italiana Ciechi, con alcuni genitori e con il Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Psicologiche. In particolare è stato molto significativo che si sia preparato un percorso ingresso-classe utilizzando una striscia di linoleum con elementi lievemente sopraelevati (come quelli presenti nelle stazioni ferroviarie) in maniera che Salvatore sentisse con il tatto dei piedi e seguisse il percorso con maggiore autonomia. Prima ancora che l'alunno cieco entrasse per la prima volta nella classe, tutti gli altri compagni, attraverso filmati forniti dalla videoteca del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Psicologiche, racconti e incontri sono stati informati sulle caratteristiche peculiari della cecità e delle conseguenze sulla vita personale e sociale del cieco.

Particolarmente significativo l'incontro con il presidente della UIC (Unione Italiana dei Ciechi) che ha fatto, per così dire, toccare con mano come la cecità non sia un limite insuperabile. Per molti ragazzi parlare con un professionista cieco che racconta di sé, della sua vita, della famiglia, del suo andare al cinema, dell'essere stato vicesindaco della città e vicepresidente della Asl cittadina è stato quasi uno shock; incontrare e parlare con la madre del bambino con deficit visivo, ascoltare le sue preoccupazioni, le sue gioie, il suo timore per l'avventura del nuovo anno scolastico e dei connessi possibili rischi, sentire il racconto della vita quotidiana del compagno sono stati elementi molto importanti. Pure l'incontro con un oculista che ha spiegato anche la differenza tra cecità assoluta e varie forme di ipovisione ha contribuito a preparare un contesto informato.

Fin dai primi giorni di scuola, il clima accogliente, sereno da parte dei docenti e del personale tutto della scuola hanno fatto sì che si iniziasse un percorso educativo-didattico che, pur incerto almeno all'inizio è via via diventato dinamico, collaborativo, inclusivo. I compagni hanno imparato ad evitare di alimentare il rischio di verbalismo, molti di loro hanno imparato, attraverso specifici momenti di apprendimento di una lingua diversa, l'uso della macchinetta braille e di una serie di sussidi utilizzati dal bambino cieco. Hanno imparato che il bambino non vedente non possiede l'idea di tridimensionalità, ma solo di bidimensionalità; molti hanno imparato la pazienza del dover essere maggiormente descrittivi. Ma il risultato maggiore è stato che, col passare del tempo, sono aumentati i compagni che volevano aiutare il compagno cieco, che organizzavano incontri pomeridiani per fare i compiti e che, con orgoglio, si consideravano mentori o tutor del compagno.

Insomma si è trattato di un caso veramente riuscito in cui la conoscenza del deficit ha contribuito in modo determinante a ridurre le distanze e a stabilire rapporti sempre più sereni, nonostante le paure iniziali. Tra queste anche quella presente in quasi tutti i componenti della classe di usare il termine "vedere" di fronte al compagno cieco; nei primi giorni di scuola la domanda più ricorrente era: "Prof. ma come faccio a dire a S. ci

vediamo domani? Non si offende?”. Molti dei compagni hanno imparato che le conoscenze del mondo da parte di essi avviene attraverso i sensi vicari; hanno a poco a poco acquisito l’abitudine di adattare il linguaggio a questa esigenza vicariante: così gli oggetti e le immagini sono state descritte in maniera articolata, sono stati fatti manipolare, sfruttando al massimo il tatto, l’udito, e i tempi per la manipolazione e l’esplorazione si sono prolungati.

I compagni hanno imparato a non spostare i banchi per evitare che S. potesse andarci a sbattere, lo hanno aiutato ad esplorare tutti gli angoli della classe e della scuola, in questo percorso si sono sempre più sviluppati i rapporti tra S. e i compagni che hanno mostrato di essere capaci non solo di un aiuto tecnico-didattico ma si sono anche, per così dire, mostrati capaci di trovare soluzioni che lo aiutassero. Così un compagno ha suggerito di mettere ad ogni angolo dei corridoi, degli uffici, della scuola, dei bagni delle targhette in braille che consentissero ad S. maggiore autonomia; Straordinariamente importante per le dinamiche affettivo-emotive è stato l’incontro con Oliver, lo splendido labrador, cane guida di S., che è diventato immediatamente il fulcro di pensieri, domande, curiosità, su di lui e sulla vita quotidiana di S, l’incontro con Oliver ha consentito di promuovere una visita al centro Helen Keller, dove si allevano e si addestrano i cani guida. Anche questa occasione è stata straordinariamente utile per rinforzare legami, reciproco interesse e aiuto tra S. e i compagni. Ancora più straordinaria è stata la possibilità per i ragazzi delle classi di visitare il centro informatico e tecnologico presso l’UIC, dove S. ha avuto modo di fare da protagonista mostrando superiorità rispetto ai compagni rispetto all’uso di molti strumenti tecnici anche rispetto ai ciechi più grandi.

Infine altra esperienza straordinariamente significativa, parafrasando il titolo di una celebre mostra, è stata intitolata “le mani guardano”. Ogni alunno, è stato inserito con gli occhi bendati lungo un percorso, in cui doveva riconoscere, con la sola manipolazione, oggetti o riproduzione di oggetti. Ovviamente S. superallenato all’uso del tatto ha sbaragliato il campo rispetto a quasi tutti i compagni che a stento sono riusciti a indovinare solo una piccola parte degli oggetti. Queste ultime esperienze hanno fatto constatare come la diversità, in molti casi, non è un limite inesorabile alla vita quotidiana e allo sviluppo ma un dato con cui fare i conti tenendo sempre presente la necessità della valorizzazione. Probabilmente se S. avesse avuto invece di un handicap sensoriale un handicap cognitivo le circostanze sarebbero state profondamente diverse, ma è identico il compito educativo di sviluppo, accoglienza, di mediazioni fondata anche sulla valorizzazione della risorsa compagni.

Promuovere un’educazione alla prosocialità e all’assertività

Assertività e prosocialità, secondo Cottini, costituiscono un cardine fondamentale per la creazione di contesti di sviluppo e di inclusione. L’assertività riguarda specificatamente la singola persona e i suoi atteggiamenti improntati a responsabilità e fiducia in sé che lo porta ad

affermare i propri diritti senza negare quelli altrui. È l'espressione delle capacità personali di comunicare desideri e intenzioni, giudizi evitando ogni forma di aggressività e minaccia essa è, continua Cottini, un repertorio di comportamenti verbali e non verbali acquisiti attraverso l'apprendimento per mezzo dei quali un individuo cerca risposte di altri in contesti interpersonali. Questo repertorio agisce come un meccanismo che permette al soggetto di influenzare il proprio ambiente ottenendo effetti desiderabili, oppure rimuovendo o evitando risultati indesiderabili.

Il comportamento prosociale invece è caratterizzato dal fatto che chi lo mette in atto tende naturalmente ad aiutare persone o gruppi con scopi sociali positivi, e aumentando la possibilità di reciprocità positiva e solidale nelle relazioni interpersonali, nel rispetto, nell'identità, e creatività altrui. In ultima analisi il comportamento prosociale si indirizza a promuovere il benessere delle alte persone. Entrambi i comportamenti devono poter trovare spazio nella scuola inclusiva. Con il cosiddetto *problem solving interpersonale* che offre a tutti gli allievi la possibilità di dare soluzioni, non vincolate e preconfezionate alle varie situazioni sociali e promuove strategie per soluzioni fondate su valutazioni delle proprie azioni e di quelle altrui.

Lo sviluppo, invece, dell'educazione alla prosocialità si fonda su una serie di iniziative ed esercitazioni interne alle procedure didattiche e alle varie discipline in cui prevalgono la valutazione positiva dell'alunno, l'empatia, la possibilità di esprimere liberamente i propri sentimenti e la propria creatività in cui non sia presente l'aggressività e la competitività e si possono consolidare reazioni interpersonali basate sulla collaborazione, l'aiuto reciproco la condivisione. Tra le strategie didattiche da utilizzare per facilitare l'attivazione di relazioni positive tra gli studenti e la disponibilità all'accettazione vanno indicate nel tutoring e nell'apprendimento cooperativo, che incidono positivamente sia sulla dimensione cognitiva sia su quella affettivo-emozionale dei ragazzi.

Nell'esperienza descritta nel paragrafo precedente si è potuto constatare tutto questo. In realtà il coinvolgimento di compagni in funzione di tutor per aiutare l'apprendimento del compagno con deficit è stata produttiva non solo per chi era aiutato ma anche per chi faceva da tutor. I compagni tutor per questa specifica attività finiscono col sentirsi "importanti" accrescendo l'autostima, la sensazione e la percezione di autoefficacia oltre a diventare maggiormente capaci di leggere i bisogni e adottare condotte prosociali.

L'apprendimento cooperativo può sviluppare l'interdipendenza positiva e la valorizzazione dell'altro. È ovvio che il coinvolgimento di allievi in situazione di disabilità richiede particolari attenzioni e un adeguamento delle strategie con l'affidamento di compiti alla loro portata e la predisposizione di forme di aiuto nel momento in cui gli stessi non venissero sviluppati¹¹.

¹¹ Sull'argomento si vedano, oltre a L. COTTINI, *Integrare a scuola etc...* anche: G. CAPRERA e S. BONINO (a cura di), *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari*

Bibliografia

- ANDRICH S. - MIATO L., *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo*, Erickson, Trento 2003.
- CANEVARO A. - IANES D., *Integrazione come risorsa*, in CERINI G.- SPINOSI M. (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli 2006.
- CAPRERA G. V.- BONINO S. (a cura di), *Il comportamento prosciale. Aspetti individuali, familiari e sociali*, Erickson, Gardolo 2006.
- COTTINI L., *L'integrazione scolastica del bambino autistico*, Carocci, Roma 2002.
- COTTINI L., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2004.
- COTTINI L. - ROSATI L., *Per una didattica speciale di qualità*, Morlacchi, Perugia 2008.
- COTTINI L. *Integrare a scuola allievi con bisogni speciali: la risorsa compagni*, in "Pedagogia Più Didattica", vol. 1, 2008, pp. 97-103.
- COTTINI L. *Il dentro e il fuori dell'integrazione*, in "Autismo e disturbi dello sviluppo" n. 2., 2005, pp.151-170.
- DE BENI M., *Prosocialità e altruismo. Guida all'educazione socio-affettiva*, Erickson, Trento 1998.
- IANES D., *Didattica speciale per l'integrazione*, Erickson, Trento 2001.
- IANES D. - MACCHIA V., *La didattica per i bisogni educativi speciali*, Erickson, Gardolo 2008.
- IANES D. - TORTELLO M., *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento 1999.
- SCATAGLINI C., *Fare sostegno nelle scuole superiori*, Erickson, Gardolo 2008.
- STAIMBACK W.- STAIMBACK S., *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento 1993.

e sociali, Erickson, Gardolo 2006; DE BENI M., *Prosocialità e altruismo. Guida all'educazione socio-affettiva*, Erickson, Trento 1998.